

Vogt, Jürgen

Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag "Was heißt 'aus musikpädagogischer Perspektive'?" von Hermann J. Kaiser

Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen : Die Blaue Eule 1998, S. 41-55. - (Musikpädagogische Forschung; 19)



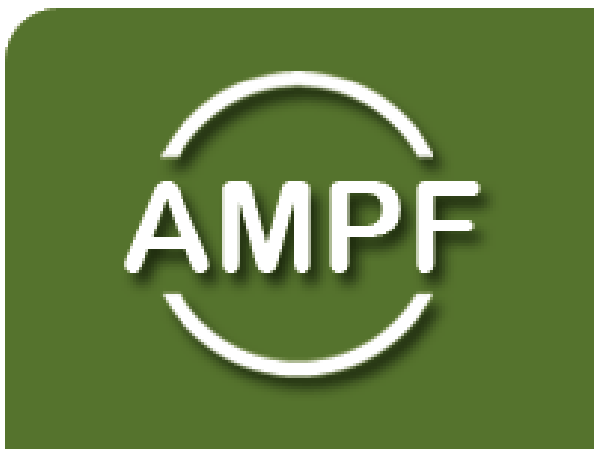
Quellenangabe/ Reference:

Vogt, Jürgen: Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag "Was heißt 'aus musikpädagogischer Perspektive'?" von Hermann J. Kaiser - In: Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen : Die Blaue Eule 1998, S. 41-55 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91962 - DOI: 10.25656/01:9196

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91962>

<https://doi.org/10.25656/01:9196>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Themenstellung: „Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive“ lautete das Thema der Jahrestagung 1997 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. In dem vorliegenden Jahresband sind zehn Tagungsbeiträge dokumentiert. Empirischen Arbeiten, die Einblicke in den Stand der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung gewähren, stehen grundlegende wissenschaftstheoretische und medienkritische Beiträge gegenüber. Das Spektrum der Themen ist breit: Untersuchungen zur Klangfarbenwahrnehmung von Kleinkindern, zur Wirkung familialer Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten, zum Überverhalten junger Instrumentalisten, zur musikalischen Sozialisation und Identitätsfindung Jugendlicher, zu Ensembleaktivitäten von Amateurmusikern und zu vielen anderen Fragestellungen. Dokumentiert sind hier auch die Thesenpapiere der beiden Diskussionsforen, in denen Perspektiven der Musikpädagogik in Forschung und Lehre thematisiert werden. Insgesamt bietet das Buch einen Überblick über den Stand der musikpädagogischen Forschung in den Bereichen Entwicklung und Sozialisation und ermöglicht die Partizipation am aktuellen wissenschaftstheoretischen Diskurs.

Die Herausgeberin: Mechthild v. Schoenebeck, geb. 1949; Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt Grund- und Hauptschule) und der Universität Münster (Musikwissenschaft, Kunstgeschichte, Pädagogik); Schuldienst; Promotion 1978; wiss. Assistentin an der Universität Münster; Habilitation 1986; 1991-1996 Professorin für Musikpädagogik an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal; seit 1997 Professorin für Musikpädagogik an der Universität Dortmund.

Mechthild von Schoenebeck
(Hrsg.)

Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive

Inhalt

Mechthild v. Schoenebeck

Vorbemerkung: Über die musikpädagogische Perspektive und die Perspektiven der Musikpädagogik 7

Heiner Gembris

Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts. Ergebnisse - Fragen - Perspektiven 9

Hermann J. Kaiser

Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? 27

Jürgen Vogt

Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‘aus musikpädagogischer Perspektive’?“ von Hermann J. Kaiser 41

Renate Müller

Musikalische Sozialisation und Identität. Ergebnisse einer computergestützten Befragung mit dem klingenden Fragebogen 57

Gabriele Schellberg

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern mit einem Klangmemory 75

Christian Harnischmacher

Laß mich in Ruhe. Ich muß üben! Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen 91

Winfried Pape

Familiale Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen 111

Dietmar Pickert

Ensembleaktivitäten von Musikamateuren 131

Günter Kleinen

Am Mozart-Adagio scheiden sich die Geister. Zu Auswirkungen des sozialen Lernens auf Wahrnehmung und Erleben 149

Norbert Schläbitz

Mit System ins Durcheinander 159

Thesen für die Diskussionsforen

Ursula Eckart-Bäcker (Diskussionsforum 1)

Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Perspektiven musikpädagogischer Forschung - Fragestellungen für die Zukunft 187

Martin Pfeffer (Diskussionsforum 2)

Entwicklung und Sozialisation. Probleme und Perspektiven des Faches Musikpädagogik an Musikhochschulen und Universitäten 193

Niels Knolle (Diskussionsforum 2)

Entwicklung und Sozialisation. Probleme und Perspektiven für das Fach Musikpädagogik an Musikhochschulen und Universitäten 197

Zum Problem des musikpädagogischen Standortes

Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‘aus musikpädagogischer Perspektive’?“ von Hermann J. Kaiser

Die nachfolgenden Überlegungen resultieren aus der Lektüre von Hermann J. Kaisers Beitrag „Was heißt ‘aus musikpädagogischer Perspektive’?“. Ursprünglich lediglich als diskussionsförderndes Material gedacht, haben meine Fragen, Kommentare und Anregungen schließlich die Form eines etwas umfangreicheren Co-Referates angenommen. Keinesfalls handelt es sich dabei aber um eine Kontroverse, sondern eher um eine Annäherung an dasselbe Thema aus ähnlicher, jedoch nicht identischer Richtung. Diese Annäherung vollzieht sich dabei in folgenden Schritten:

Zunächst (1) wird das Problem eines eigenen „Gegenstand der Musikpädagogik“ aufgegriffen, durch den sich Musikpädagogik als Wissenschaft von anderen Disziplinen wie z.B. musikbezogener Sozialisationsforschung oder Entwicklungspsychologie abgrenzt. Die von Kaiser vertretene Position der gegenstandskonstituierenden Perspektivität wird dabei unterstützt, wobei allerdings die Frage aufkommt, ob das von Kaiser benannte *formale* Kriterium - Orientierung dieser Perspektive an einem vor-theoretischen Sachverhalt - auch zu einer inhaltlich gehaltvollen, positiven Bestimmung von musikpädagogischer Theorie und Praxis ausreicht. Im nächsten Teil (2) wird Kaisers Kombination einiger Momente der Erkenntnistheorie Immanuel Kants und der Paradigmentheorie Thomas S. Kuhns in ihrer (möglicherweise) relativistischen Konsequenz problematisiert. Als eine vorläufige Lösung, die sowohl die Aporien des Relativismus als auch diejenigen der emphatischen Bildungstheorie weitgehend zu vermeiden sucht, wird dann zum Schluß (3) ein Schritt über Kaisers Vorlage hinausgegangen und dafür plädiert, die „musikpädagogische Perspektive“ in den von Dietrich Benner vorgeschlagenen „konstitutiven“ pädagogischen Prinzipien der „Bildsamkeit und Selbsttätigkeit“ zu verorten, und „musikalische Bildung“ sowie „musikalische Entwicklung“ und „Sozialisation“ dialektisch aufeinander zu beziehen. Daß

diese Auflösung des Problems durchaus nicht das letzte Wort sein muß und kann, wird zum Teil in den Anmerkungen angedeutet.

1. Gibt es einen eigenen „Gegenstand der Musikpädagogik“?

Hermann J. Kaisers Beitrag zur diesjährigen Tagung des AMPF berührt ein gewichtiges Thema, geht es doch hier um nichts weniger als um den *Eigensinn der musikpädagogischen Fragestellung*, wodurch die *Selbständigkeit der Musikpädagogik als wissenschaftlicher bzw. theoretischer Disziplin* mit angesprochen ist.¹ Die Problemvorgabe ist dabei durch das Tagungsthema umrissen. Entwicklung und Sozialisation *aus musikpädagogischer Sicht* zu betrachten, löst die Frage nach der Konstitution dieser spezifisch musikpädagogischen Sichtweise aus. Darauf, daß diese Sichtweise nicht durch die entsprechenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen quasi frei Haus mitgeliefert wird, hat H.J. Kaiser mit dankenswerter Klarheit hingewiesen.² Die Ergebnisse musikbezogener Soziali-

¹ Obwohl durch solche Formulierungen die Institutionalisierung der Musikpädagogik gemeint zu sein scheint (vgl. dazu z.B. Antholz 1989), geht es hier in erster Linie um eine wissenschaftskonstitutive Differenzierung. Daß solche Überlegungen zu weitergehenden Fragen anregen können, ist unbestritten, jedoch sollte der alte Streit um die „Autonomie der Pädagogik“ an dieser Stelle gar nicht neu entfacht werden. Daß es sich hierbei nur um eine Form „relativer Autonomie“ handeln kann, liegt auf der Hand (vgl. dazu neuerdings z.B. Schäfer 1996). Auf das Adjektiv „relativ“ ist dabei aber gut zu verzichten, wenn „Autonomie“ von vornherein nicht als „Abwesenheit externer Zwänge und Beschränkungen“ definiert wird. „Vielmehr meint der Autonomiebegriff, seinem Wortsinn gemäß, die Unabhängigkeit in der Selbstregulierung. Autonomie setzt mithin voraus, daß im Verhältnis zur Umwelt Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten zusammen bestehen können – sonst gäbe es kein Regulierungsproblem“ (Luhmann & Schorr 1988 [1979], S. 51 f.).

² Diese Erkenntnis ist auch in der Musikpädagogik nicht neu. So haben u.a. B. Wietusch und Th. Ott kritisch darauf verwiesen, daß in musikpädagogischen Texten auffallend häufig Deskriptionen und Präskriptionen vermischt werden, d.h. daß aus nicht-pädagogischen Sachverhalten pädagogische Handlungskonsequenzen „abgeleitet“ werden (vgl. zusammenfassend Kaiser & Nolte 1989, S. 86 ff.). Dieses Phänomen ist aus der philosophischen Ethik-Diskussion als *naturalistischer Fehlschluß* bekannt (vgl. etwa Wimmer 1984), also als Schluß von einem *Sein* auf ein *Sollen*. Dieser Schluß ist dabei als *analytischer* Schluß zu begreifen, der beansprucht, aus Aussagen über *Sachverhalte handlungsanleitende Sätze deduzieren* zu können. Dies ist aber unmöglich, es sei denn, es handelte sich dabei um institutionalisierte Handlungskomplexe: Aus dem Sachverhalt „Es gibt in unserer Gesellschaft die Institution des Versprechens“ ist zu folgern, daß man (in dieser Gesellschaft) Versprechen auch halten muß (vgl. dazu Searle 1983, S. 200 ff.). Aus einem Satz wie „Die meisten Jugendlichen hören Rock/Popmusik“ ist aber nicht entsprechend zu deduzieren, wie Musikpädagogik auf diesen Sachverhalt zu reagieren hat (vgl. Jank & Meyer 1991, S. 66 ff.).

sationsforschung und Entwicklungspsychologie gewinnen erst musikpädagogische Relevanz, wenn es gelingt, eine „Leitkategorie“ zu finden, „die alle musikpädagogische Praxis und Theoriebildung als musikpädagogische ausweist, bzw. an der sich alle Maßnahmen zu bewähren haben, die für sich den Ausweis des Musikpädagogischen beanspruchen“ (Kaiser 1998, S. 32f.). Es geht also zunächst um die Suche nach einem Differenzierungskriterium, das allgemein genug sein muß, um für alle Formen „musikpädagogischer“ Theorie und Praxis gleichermaßen anwendbar sein zu können. Da nun mit Hilfe dieses Kriteriums überhaupt erst „Musikpädagogik“ von anderen Theorien und Praxen unterschieden werden soll, kann dieses Kriterium nicht gut erst selbst von der Musikpädagogik generiert werden. Es handelt sich daher laut Kaiser um einen „vorwissenschaftliche[n] Sachverhalt, dem Musikpädagogik sich zuwendet“ (ebd., S. 34), d.h. daß der in Rede stehende Sachverhalt aus einem Alltagsverständnis heraus die spezifisch musikpädagogische Fragestellung ermöglichen müßte, und nicht etwa das Resultat einer musikpädagogischen Konstruktion sein dürfte.

Die Rede vom *Sachverhalt* ist jedoch verwirrend, da der Eindruck entstehen könnte, Kaiser fordere einen spezifischen *Gegenstand*³, verstanden als ein bestimmtes *Objekt*, durch das sich die Musikpädagogik konstituiert. Dieses Verständnis von „Gegenstand“ findet sich dagegen eher in R.-D. Kraemers Studie über *Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens*, in der es heißt: „Musikpädagogik befaßt sich mit den Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) unter den Aspekten der Aneignung und Vermittlung“ (Kraemer 1995, S. 146), und: „Da sich Musikpädagogik mit den Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) befaßt, *teilt* sie ihren Gegenstand mit den [...] als ‘Humanwissenschaften’ bezeichneten Disziplinen Philosophie, Anthropologie“, etc. (ebd., S. 147, Hervorhebung J.V.). Kaiser macht demgegenüber geltend, Musikpädagogik habe durchaus einen eigenen Gegenstand, da in den Wissenschaften die Perspektive den Gegenstand als *wissenschaftlichen* Gegenstand überhaupt erst als solchen konstituiere, und „alle nicht rein formalen Wissenschaften sich ihren Gegenstand dadurch bestimmen, daß sie an einen vorwissenschaftlich gegebenen und auch von der Wissenschaft als solchen hingenommenen Sachverhalt eine Frage [...] anlegen“ (Kaiser 1998, S. 34).

Diese Unterscheidung ist nun keine bloß terminologische Spitzfindigkeit, sondern hat gewichtige Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Musikpädago-

³ „Gegenstand“ wird hier in seiner traditionellen Bedeutung, als ein Seiendes verstanden, und nicht im logischen bzw. sprachphilosophischen Sinn („dieses hohe Haus“ benennt im sprachphilosophischen Verständnis allein den „Gegenstand“ einer Aussage). Desgleichen ist hier mit „Sachverhalt“ nicht die Bedeutung einer Aussage gemeint („dieses hohe Haus ist gelb“ ist ein sprachlicher „Sachverhalt“); vgl. dazu etwa Lorenz 1980, 1995.

Differenzierung von (vorwissenschaftlich gegebenem) „Sachverhalt“ und (musikpädagogischem) „Gegenstand“ verspricht. Speziell die Bemühung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik um die Autonomie der Pädagogik machte sich ja an einem „genuin pädagogischen“ Gegenstand fest, nämlich am „pädagogischen Verhältnis“ bzw. am „pädagogischen Bezug“ zwischen „Erzieher“ und „Zögling“ (vgl. dazu zusammenfassend Schiess 1973; für die Musikpädagogik für denselben historischen Zeitraum Abel-Struth 1970, S. 114 ff.). In dieser Situation gab es nun zwei grundsätzliche, beide gleichermaßen prekäre Möglichkeiten: Entweder, das „pädagogische Verhältnis“ (oder ein ähnlicher Kandidat) bildet als Gegenstand das musikpädagogische Proprium – dann kann keine andere wissenschaftliche Disziplin, also auch nicht Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung, zu diesem Gegenstand wirklich relevante Aussagen machen. Dies zöge aber nach sich, daß die Musikpädagogik vom interdisziplinären Wissenschaftsfortschritt ausgeschlossen bliebe. Oder aber, sie verzichtete auf diesen eigenen Gegenstand – dann kann sie sich wegen ihrer fehlenden spezifischen Perspektive gar nicht als eigenständige wissenschaftliche Disziplin verstehen, sondern als „Sammelbegriff für zahlreiche Einzelwissenschaften verschiedener Art zur Lösung pädagogischer Probleme“ (Kraemer 1995, S. 160) – wobei sich dann jedoch die Frage stellt, was „musikpädagogische Probleme“ sind, und wer dies festlegt.

Es scheint mir, daß die Musikpädagogik von zwei (schlechten) Alternativen sich bislang eher der zweiten zugeneigt hat. So fällt es ihr bis heute schwer, sich aufgrund ihrer (mangelnden) eigenen Perspektive von anderen Disziplinen wie z.B. musikbezogener Sozialisationsforschung, Entwicklungspsychologie oder Musikwissenschaft deutlich abzugrenzen. Sogar ein so genuin musikpädagogisch erscheinender Begriff wie „Musik-Lernen“ kann und konnte in der Musikpädagogik nahezu widerspruchsfrei von der Musikpsychologie besetzt werden (vgl. dazu kritisch Kaiser 1996), und auch die Schwierigkeiten, eine *didaktische* Analyse von Musikwerken durchzuführen, die sich aufgrund ihrer besonderen Perspektivität von einer *musikwissenschaftlichen* Analyse eindeutig unterscheidet, gehören in diesen Kontext (s. Richter 1976). Musikpädagogik besitzt daher mehr „Randmerkmale von Wissenschaft“ (Luhmann & Schorr 1988 [1979], S. 51) – wie Lehrstühle, Fachbereiche und Kongresse – als ein ausgeprägtes wissenschaftliches Selbst-Bewußtsein und „einheimische Begriffe“ (Herbart).

Was aber ist nun demgegenüber der „wissenschaftliche Gegenstand“ der Musikpädagogik im Sinne Kaisers? Damit wird zunächst die Frage nach dem „vorwissenschaftlichen Sachverhalt“ aufgeworfen, an dem sich laut Kaiser die spezifisch musikpädagogische Perspektive orientiert. Dieser soll ja eben *kein* genuin „musikpädagogischer Gegenstand“ sein, sondern ein *vor-wissenschaftlicher*, also ~~auch vor-musikpädagogischer~~ Sachverhalt, der dennoch die spezifisch musik-

auch *vor-musikpädagogischer* Sachverhalt, der dennoch die spezifisch musikpädagogische Fragestellung ermöglicht. Ich vermute, daß Kaiser mit diesem Ansatz in einen Zirkel zu geraten droht, der nur um den Preis der Inhaltslosigkeit vermieden wird.

Der „vor-wissenschaftliche“ Sachverhalt baut sich für Kaiser aus folgenden drei Dimensionen auf::

„1. Menschen werden in je spezifischen sozialen und gesellschaftlichen Kontexten [...] älter, sie werden verändert und verändern sich.

2. Musik kann in diesem Prozeß eine u.U. sehr wichtige Rolle spielen [...].

3. Die Prozesse des ‘Umgangs mit Musik’ können von anderen Menschen unterstützt, aber auch beeinträchtigt werden” (Kaiser 1998, S. 35).

Während bei 1. und 2. die mögliche musikpädagogische Perspektive noch nicht unmittelbar erkennbar ist, bildet 3. den eigentlichen Kern des „Sachverhalts“. Die darauf gerichtete, spezifisch „musikpädagogische Perspektive“ wäre also identisch mit der Frage: „Welche Maßnahmen dienen dazu, diese Prozesse des Umgehens mit Musik im Sinne der Beteiligten zu befördern?“ bzw. „Wie kann die Bildung musikalischer und musikbezogener Erfahrungen unterstützt werden?“ (ebd.).

Mit anderen Worten: Zwar ist der Begriff der „Erfahrung“ - vor allem auf der Basis einer Reihe von (musik-)ästhetischen Referenztexten - wohl besser zur Beschreibung des „Umgangs mit Musik“ geeignet als z.B. der Begriff des „Verstehens“, jedoch ist er *für sich allein* genommen neutral gegenüber einer möglichen musikpädagogischen Perspektivität. Pädagogisch relevant ist hingegen die „Unterstützung“ (von Erfahrungen), denn der Begriff der „Unterstützung“ impliziert ja eine gewisse unterstellte Möglichkeit, Heranwachsenden zu musikbezogenen Erfahrungen zu verhelfen, die sie ohne diese Unterstützung entweder gar nicht oder nicht in dieser Form machen würden. Im Sachverhalt, um den es hier geht, ist also allein die *Möglichkeit* einer solchen Unterstützung eingelassen (insofern diese Erfahrungen einer intersubjektiv fundierten Erweiterung prinzipiell zugänglich sind). Der Versuchung, „Musikerziehung“, etwa in der Nachfolge der „Deskriptiven Pädagogik“ Aloys Fischers, in Gestalt eines zwar vor-theoretischen, aber dennoch als *in einem bestimmten Sinne* als *musikpädagogisch* ausgewiesenen Sachverhaltes beschreiben zu wollen, erliegt Kaiser nicht.⁴

⁴ Bei Aloys Fischer heißt es: „Am Anfang aller Wissenschaft muß man [...] beschreiben, d.h. fragen, was die mit den Worten des betreffenden Gebietes bezeichneten Dinge und Sachverhalte sind; und zwar die Sachverhalte in ihrer natürlichen vorthoretischen Gegebenheit, als ‘Tatsachen’, welche die Probleme der in Frage kommenden Wissenschaft noch enthalten, erst

In diesem Lösungsvorschlag stecken jedoch nicht wenige Probleme. Begreift man mit Kaiser „Unterstützung von musikbezogenen Erfahrungen“ als ein Analysekriterium zur Qualifizierung von Aussagen, Handlungen und Institutionen als „musikpädagogisch“ (Kaiser 1998, S. 35) und als ein Beurteilungskriterium zur Qualifizierung von Aussagen, Handlungen und Institutionen anderer Disziplinen als musikpädagogisch relevant (vgl. Kaiser 1997, S. 9), so kann zwar u.U. eine *negative* Abgrenzung vorgenommen werden („Jugend musiziert“ wäre demnach eben nicht „musikpädagogisch“, da hier schon programmatisch keinerlei „Unterstützung von Erfahrungen“ angestrebt wird); eine positive Bestimmung bestimmter Handlungen oder Institutionen als „musikpädagogisch“ fällt dagegen weit schwerer – sofern der Begriff der „Unterstützung“ nicht schon mit konkreten musikpädagogischen Vorstellungen gefüllt werden soll, was Kaiser ja zu vermeiden sucht.⁵ Auf die *Inhalte* bezogen, müßte man fragen, *welche* Erfahrungen es denn überhaupt wert sind, unterstützt zu werden und mit welchem *Ziel*; *handlungstheoretisch-methodisch* stünde zur Diskussion, *auf welche Weise* diese Unterstützung denn vonstatten gehen soll bzw. welche „unterstützenden“ Handlungen durch diese Bestimmung denn als spezifisch „musikpädagogisch“ zu kennzeichnen wären. Entweder man enthält sich nun jeder inhaltlichen und methodischen Bestimmung des Begriffes der Unterstützung – dann bleibt der Begriff semantisch leer, und er kann dann mit sehr vielen Bedeutungen belegt werden. Oder aber man verbindet mit dem Begriff der Unterstützung bereits ein bestimmtes Vorverständnis von Musikpädagogik – dann wäre der vor-pädagogische Sachverhalt gar nicht mehr vor-pädagogisch, sondern enthielte bereits musikpädagogisch-präskriptive Elemente.⁶

möglich machen“ (Fischer [1914] 1966, S. 91). Daß eine solche reine Deskription von „Erziehung“ gerade *nicht* möglich ist, sondern auf einem ganz bestimmten Vorverständnis von Pädagogik beruht, zeigt u.a. die Analyse bei Benner 1978, S. 171 ff.

⁵ Im Hintergrund solcher Überlegungen steht das Problem, ob es überhaupt möglich ist, einen alltäglichen, selbstverständlich gegebenen Sachverhalt zu benennen, auf den die jeweiligen Wissenschaften aufbauen. Edmund Husserl hat versucht, in seiner *Krisis*-Schrift die „Lebenswelt“ als einen solchen „Boden“ aller Wissenschaft zu bestimmen, und in der Gegenwart setzt vor allem die „Konstruktive Wissenschaftstheorie“ (oder „Erlanger Schule“) diesen Ansatz fort. Einen guten Überblick liefern Welter 1986 und die Beiträge in Gethmann (Hg.) 1991; zu einigen Problemen der Musikpädagogik mit dem Begriff der Lebenswelt vgl. Vogt 1997.

⁶ Diese Alternative ließe sich m.E. nur umgehen, wenn ein Sachverhalt ausgewiesen werden könnte, der nicht schon in einem bestimmten Sinne „musikpädagogisch“ wäre, und dem dennoch das Attribut „musikpädagogisch relevant“ nicht nur *zugeschrieben* werden müßte. Auch hier wäre in aller Ausführlichkeit die phänomenologische Theorie „vorprädikativer Erfahrung“ (Husserl 1985 [1939], S. 21) und ihre weitverzweigte Rezeption zu diskutieren, was an dieser Stelle nicht einmal andeutungsweise geschehen kann.

2. Gibt es „konstitutive Prinzipien“ der Musikpädagogik?

Kaiser schlägt nun an dieser Stelle einen eleganten Umweg ein, um dieser Gefahr zu entgehen. Dies tut er, indem er Momente der Erkenntnistheorie Kants und der Wissenschaftstheorie Thomas S. Kuhns aneinanderbindet. Unterstützung von Erfahrung ist demnach nur ein regulatives und keineswegs ein konstitutives Prinzip der Musikpädagogik (vgl. Kaiser 1997, S. 11). In der Sprache der kantischen Philosophie bedeutet dies, daß es sich hierbei nicht um den Aufweis eines Prinzips handelt, das unabhängig von empirischer Erfahrung apriorische Geltung beanspruchen könnte. Ein *regulatives Prinzip* ist dagegen zwar aus pragmatischen Gründen für eine Wissenschaft unentbehrlich, leistet aber nicht mehr, als eine leitende Vorgabe dafür zu liefern, „die Erkenntnisbemühungen immer weiter fortzusetzen“ (Kaiser 1998, S. 37), wobei die Möglichkeit der Bestimmung eines *ersten Grundes* oder einer *letzten Grenze* ausdrücklich ausgeschlossen wird (vgl. etwa Kr.d.r.V. B 536; B 670 ff.).

An der Stelle, an welcher der Leser aber nun vielleicht eine Erörterung solcher konstitutiver Prinzipien erwartet hätte, setzt bei Kaiser der Bezug auf Thomas S. Kuhns Arbeit über die „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ ein. Die Konstitution eines wissenschaftlichen Gegenstandes erfolgt nach Kuhns wissenschaftshistorischen Einsichten dadurch, daß es zur Herausbildung bestimmter „Paradigmen“ kommt, also zu „allgemein anerkannten wissenschaftlichen Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefert“ (Kuhn 1989 [1962], S. 10). Diese Probleme und Lösungen entwickeln sich aber nicht kontinuierlich, sondern wissenschaftliche Paradigmen verhalten sich zueinander wie eine bekannte Kippfigur: „Es ist fast, als wäre die Fachgemeinschaft plötzlich auf einen anderen Planeten versetzt worden, wo vertraute Gegenstände in einem neuen Licht erscheinen und auch unbekannte sich hinzugesellen. (...) Was in der Welt der Wissenschaftler vor der Revolution Ente [sic!] waren, sind nachher Kaninchen“ (ebd., S. 123). Durch die Plazierung der „Unterstützung von musikbezogenen Erfahrungen“ in den *regulativen* Bereich der Musikpädagogik als Wissenschaft, und durch die *Historisierung* des konstitutiven Bereichs im Anschluß an Kuhn droht aber nun die Gefahr des (historischen) Relativismus: Was demnach unter „Musikpädagogik“, „musikpädagogischem Handeln“ und der „Unterstützung musikbezogener Erfahrungen“ verstanden wird, hinge nach Kaiser von Bedin-

gungen ab, die zu bestimmten Zeiten, an bestimmten Orten und unter bestimmten Umständen jeweils ganz anders sein könnten.⁷

Dieser Relativismus wird noch verschärft, wenn man bedenkt, daß Pädagogik und Musikpädagogik wohl niemals den Kuhnschen Kriterien einer von ihm so genannten „normalen Wissenschaft“ genügt haben (vgl. ebd., S. 37 ff.). D.h. es gab und gibt in der Musikpädagogik gar kein herrschendes Forschungsparadigma, das etwa mit konsistenten Grundvorstellungen wie z.B. dem kopernikanischen Weltbild oder der Newtonschen Physik vergleichbar wäre.⁸ Wenn Kaiser z.B. an anderer Stelle von „konstitutiven Prinzipien musikpädagogischen Denkens und musikerzieherischer Praxis“ spricht, so beschreibt er damit zunächst einmal musikpädagogische „Paradigmen“ im Sinne Kuhns, wobei er das „Erziehungs- und Therapieparadigma“, das „anthropologische Paradigma“, das „kulturtheoretische Paradigma“ und das „ästhetische Paradigma“ nennt (Kaiser 1994, S. 177; ihm darin folgend Kraemer 1995, S. 159). Nach den Kriterien Kuhns kann man aber hier nicht einmal von *Paradigmen* sprechen, sondern eher von zum Teil gleichzeitig nebeneinander existierenden, musikpädagogischen

⁷ Ergänzend mag vielleicht noch gesagt werden, daß Kuhn kein Relativist in dem Sinne ist, daß er die Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis abstreitet. Erkenntnisse und Erkenntnisfortschritte gibt es aber nur *innerhalb* eines Paradigmas, und es macht wenig Sinn, den Anhänger eines Paradigmas mit den Begriffen eines anderen Paradigmas überzeugen zu wollen, da dieser die Geltung dieser Begriffe abstreiten würde. Verläßt man nun jedoch die Ebene der Satzaussage, so gerät man in einen vorprädikativen Bereich, den ja auch schon Kuhns Bild der Gestaltwahrnehmung bzw. des Gestaltwechsels anspricht. Der Vorwurf des Relativismus verliert an Schärfe, wenn man einräumt, daß es keine „absolute Gestalt“ geben kann, die durch Wissenschaft lediglich abgebildet werden müßte. Wissenschaft wird somit zur Praxis, deren Dispersion in divergierende Wissens- und Handlungsfelder kein erkenntnistheoretischer Makel ist. Das auf der Wahrnehmung basierende Feld eines „stillschweigenden Wissens“, das nach Kuhn noch nicht „in Regeln, Gesetze oder Identifikationskriterien eingebettet ist“ (Kuhn 1989 [1962], S. 203), eröffnet hier einen Ausweg aus der Inkommensurabilität von Paradigmen, aber nur, indem es auf die „allgemeine Möglichkeit lockerer Zusammenhänge [hinweist], die Spielräume lassen, ohne daß diese sich unendlich dehnen ließen“ (Waldenfels 1979, S. 37).

⁸ Ich folge hier Lenzen 1989, S. 1108 f.: „Die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft hat kein wissenschaftliches Paradigma herausgebildet, das nur ihr und nicht auch anderen Wissenschaften zu eigen wäre. Auch ist in ihrem Horizont keines entstanden, das später auf andere Disziplinen übertragen worden wäre; vielmehr kann die Geschichte der Erziehungswissenschaft als Rezeptionsgeschichte von Forschungsmethoden, Konzepten und wissenschaftstheoretischen Positionen gelesen werden, die im wesentlichen auf dem Boden anderer Wissenschaften entstanden sind“. So aufschlußreich es auch zu sehen ist, welche nicht-pädagogischen Methoden, Konzepte und Positionen aus welchen Gründen und zu welcher Zeit von der Pädagogik rezipiert worden sind, so ist eine solche Rezeptionsgeschichte nicht der Gang einer „normalen Wissenschaft“. Mutatis mutandis trifft dies auch für die Musikpädagogik zu, auch wenn hier die jeweiligen „Wenden“ in ihrer Abfolge durchaus eigenen Kriterien unterliegen, so z.B. „Kunstwerkorientierung“, „Erfahrungsorientierung“, „Schülerorientierung“ auf konzeptueller, oder „empirische Wende“, „Alltagswende“ bzw. „qualitative Wende“ auf methodologischer Ebene.

Dogmen, die ihre Haltbarkeit wohl in erster Linie ihrer Unwiderlegbarkeit verdanken, und weniger ihrer theoretischen Konsistenz oder gar ihrer empirischen Validität. Rücken also an die Stelle konstitutiver Prinzipien der Musikpädagogik nur „folgenlose Moden“ (Neumann & Oelkers 1981), d.h. Weltanschauungen, Meinungen und Trends, die morgen u.U. schon ganz anders sein könnten als heute?

3. „Bildung“ als Sackgasse oder als Ausweg?

Dietrich Benner war in dieser Hinsicht weniger zurückhaltend als Kaiser, als er es in seiner *Allgemeinen Pädagogik* vor einigen Jahren unternahm, nicht nur regulative, sondern auch konstitutive Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns zu benennen, nämlich das Prinzip „der Bildsamkeit des Menschen und dasjenige der Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner 1991, S. 48).⁹ Die Geltung dieser Prinzipien ist nach Benner nun nicht etwa „auf die pädagogische Praxis der Moderne begrenzt, sondern bezieht sich auf die fundamentale Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns, die immer schon mit der Existenz des Menschen als gegeben unterstellt werden muß“ (ebd.), und sie hat daher die „übergeschichtliche Geltung eines historischen Aprioris“ (ebd.). Auch wenn man nun anzweifeln mag, daß es sich hierbei um ein Apriori im kantischen Sinne handelt, so muß Benners Vorschlag doch zugute gehalten werden, daß er Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns formuliert, die für die moderne Pädagogik maßgebend waren und sind.¹⁰ Mit diesen konstitutiven Prinzipien hat es

⁹ „Regulative Prinzipien“ sind für Benner „das Prinzip der Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination“ und „das Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis“ (Benner 1991, S. 73 ff.). Das Thema des ersten Prinzips ist die Frage, „wie gesellschaftliche Einflüsse auf pädagogisches Handeln zu beurteilen und ob sie anzuerkennen oder zu modifizieren sind“ (S. 86); das zweite Prinzip bedenkt hingegen die „relative Autonomie“ der pädagogischen Praxis im Gesamt der gesellschaftlichen Gesamtpraxis. Beide Prinzipien „formulieren Grundaussagen über die gesellschaftliche Möglichkeit einer ihre konstitutiven Prinzipien beachtenden pädagogischen Interaktion“ (S. 105).

¹⁰ Der Begriff der „Moderne“ wird hier recht weit gefaßt. Ich schließe mich dabei dem Vorschlag J. Ruhloffs an, den Einsatz pädagogischer Theoriebildung bereits im fünften vorchristlichen Jahrhundert zu verorten. Der Anspruch des Sophisten Protagoras, junge Menschen erziehen und im Umgang mit ihm moralisch verbessern zu können, setzt die Frage nach Legitimität, Inhalten, Zielen und Methoden der Erziehung frei (vgl. Ruhloff 1986, S. 100). Schon der Zweifel des Sokrates an der Möglichkeit dieses Vorhabens weist darauf hin, daß es sich hier um keine Selbstverständlichkeiten handelt. Das „historische Apriori“, von dem Benner spricht, müßte demnach in eine „neue Definition des Apriori“ transformiert werden, nach der es

aber eine besondere Bewandnis: „Bildsamkeit“ und „Selbsttätigkeit“ (oder Freiheit oder Mündigkeit) stehen zueinander in einem paradoxen, also in einem sich gegenseitig ausschließendem Verhältnis: Wer schon mündig ist, bedarf keiner Pädagogik, der so etwas wie ein Erziehungsbegriff inhärent wäre, und wer noch nicht mündig ist, kann auch nicht von außen mündig *gemacht* werden. Die Grundparadoxie (modernen) pädagogischen Denkens und Handelns liegt also darin, „den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittelt eigener Selbsttätigkeit wird“ (Benner 1991, S. 71).

Diese paradoxe Eigenart pädagogischen Denkens ist vermutlich nun so zu erklären, daß mit dem Zerschneiden von traditionellen Selbstverständlichkeiten und Kontinuitäten Pädagogik als eigenes Theorie- und Praxisfeld *notwendig* wird, daß aber gerade das Ende der traditionellen Gesellschaft auch eine Freisetzung von Individualität bewirkt, durch die dann gleichzeitig die Frage aufkommt, wie Pädagogik überhaupt *möglich* sein kann. Kant hat in diesem Zusammenhang die klassische pädagogische Frage gestellt, wie man unter solchen Voraussetzungen eigentlich „die Freiheit bei dem Zwange kultivieren“ könne, und diese Fragestellung setzt sich ja, mit anderem Vokabular, bis hin zu Entwürfen einer emanzipatorischen Pädagogik fort. Verbleibt man nun im Kontext dieser modernen Problemstellung, so müßte man auf jeden Fall Kraemers Beschreibung des musikpädagogischen Gegenstandes erweitern. Musikpädagogik befaßte sich dann zwar, wie Kraemer schreibt, „mit den Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) unter den Aspekten der Aneignung und Vermittlung“, wobei jedoch die Problemspannungen von Bildsamkeit und Selbsttätigkeit, von Zwang und Freiheit, von Individualität und Sozialität ausdrücklich mitbedacht und ausgetragen werden müssen.

In Paradoxien kann man sich nun aber auch einrichten, indem man sie für unlösbar erklärt, und eine prominente Möglichkeit, das pädagogische Grundparadox in diesem Sinne auf den Begriff zu bringen, heißt „Bildung“. Ohne hier auf die diversen Facetten der bildungstheoretischen Diskussion näher eingehen zu müssen, beansprucht der „klassisch“-humanistische Bildungsbegriff ja nichts weniger zu beschreiben als den über Wege der Aneignung von „Welt“ laufenden Prozeß der „Selbstverwirklichung des Menschen im Menschen“ (Schwenck 1989, S. 209; vgl. auch Kaiser 1995, S. 22 ff.). Selbstverwirklichung kann man aber weder lehren noch lernen. Es ist daher nicht möglich, auf der Grundlage dieses Verständ-

nicht mehr ohne weiteres möglich sein dürfte, „zwischen dem, was die Welt sein soll, und dem, was sie wirklich ist, zu unterscheiden“ (Merleau-Ponty 1966, S. 258 f.). Der Auffassung, in der Geschichte trete früher oder später so etwas wie eine vorher verborgene „pädagogische Vernunft“ zutage, ist jedenfalls mit Skepsis zu begegnen, ohne daß deswegen aber die Wendung zum Skeptizismus bzw. Relativismus zwangsläufig wäre.

nisses von Bildung festzulegen, welche Zustände oder Befähigungen denn durch Erziehung und/oder Unterricht genau erreicht werden sollen, und auch nicht, auf welchem methodisch gesicherten Wege dieses Ziel erreicht werden kann. Bildung ist potentiell unabschließbar, und sie ist risikoreich, denn sie kann immer auch scheitern; Bildung „geschieht“. Bildung heißt zudem weiterhin, daß das Subjekt nicht einfach „aus der Welt“ lernt, so wie sie ist, sondern daß auch eine Überwindung der bestehenden, womöglich schlechten Verhältnisse in Zukunft möglich sein kann. „Ästhetische“, also auch „musikalische Bildung“ kann sogar als Paradigma eines solchen Bildungsverständnisses betrachtet werden, da vor allem die Aneignung der Welt durch Kunst, jedenfalls im romantischen Verständnis von Ästhetik, geradezu notwendig eine Distanzierung vom gesellschaftlich-historischen *Status quo* mit sich führt.¹¹

Eine in diesem Sinne verstandene „musikalische Bildung“ wäre daher auch weder durch die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie noch durch diejenigen der Sozialisationsforschung angemessen zu erfassen, geschweige denn anzuleiten: „Entwicklung“ erscheint vor diesem Hintergrund als teleologischer Prozeß,¹² auf den das Subjekt ebensowenig Einfluß hat wie auf das passive Geschehen der „Sozialisation“. Auch rückt „musikalische Bildung“ auf diesem Wege in Distanz zum schulischen Lernen, da sie eigentlich nicht organisiert und schon gar nicht überprüft werden kann. Umgekehrt steht aber durch eine solche Überdehnung des Bildungsbegriffes dann einer Musikpädagogik, die nicht angeben kann, welche konkreten Ziele auf welche Weise in welcher Zeit erreicht werden können und sollen, der Vorwurf des „Technologiedefizits“ (Luhmann & Schorr 1988) bzw. auch derjenige der Selbstimmunisierung ins Haus.

Faßt man nun aber „Sozialisation“ nicht mehr nur als „Anpassung des Menschen an die ihn umgebende Gesellschaft“, sondern als „Entwicklung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen materiellen und sozialen Umwelt“ (Geulen 1989, S. 1409; für die musikalische Sozialisation auch Rösing 1995, S. 349 ff.), so öffnen sich Bildungstheorie, Sozialisationstheorie und auch Entwicklungspsychologie zu- und füreinander, gerade wenn „musikalische Entwicklung“ zusehends nicht mehr als Ergebnis *rein* endogener Reifungsprozesse

¹¹ Aus dieser gewichtigen Tradition heraus erfolgte auch die vor einigen Jahren von Klaus Mollenhauer mit Vehemenz vorgetragene These, ästhetische, also auch musikalische Bildung sei unter den Bedingungen von Schule gar nicht möglich, oder wenn, dann geschehe dies nur durch Zufall. Dies gilt aber für „Bildung“ im emphatischen Sinne immer; zur Kritik an Mollenhauer vgl. zusammenfassend Rolle & Vogt 1995.

¹² Auf diesen Gehalt des Begriffes der „Entwicklung“ verweist zumindest die neuplatonische Herkunft von „explicatio“. Mit „Entwicklung“ ist hier „die Entfaltung des in der Einheit des Grundes Eingefalteten“ gemeint (Weyand 1972, Sp. 550). Ähnlich bedeutet „evolutio“ „das Aufrollen (Aufschlagen) eines Buches“ (ebd.), das aber vorher schon geschrieben sein muß.

gesehen wird (vgl. den referierten Forschungsstand bei Gembris 1995): Sozialisation wäre dann ein „*dialektischer Vermittlungsprozeß* von Individualkategorien, sozialen Institutionen sowie gesellschaftlichen und materiellen Strukturen [...], wobei das *Subjekt als ein tätiges* verstanden wird“ (Hansmann 1988, S. 35). Vom Standpunkt der Kritik aus gesehen, übten musikalische Sozialisations- theorie und Musikpädagogik *aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus* wechselseitig sowohl „Kritik an der Gesellschaft im Namen des (heranwachsenden) Individuums und seiner Bedürfnisse als auch Kritik am Individuum und einer damit gegebenen ‘Ideologie des ungewordenen Subjekts’ im Namen der Gesellschaft“ (Kamper 1984 [1974], S. 544).

Positiv gewendet, belehrt die musikalische Sozialisationsforschung die Musik- pädagogik darüber, wie der Vermittlungsprozeß von individuellen und sozialen Kategorien der musikalischen Sozialisation außerhalb musikpädagogischer Institutionen verläuft und damit zugleich in diese hineinwirkt. Demgegenüber wird durch die musikpädagogische Perspektive die Frage aufgeworfen, „wie wir Heranwachsende, ohne daß wir ihnen die Verantwortung für die Folgewirkungen ihrer Sozialisation einfach auflasten, so zur Selbsttätigkeit auffordern können, daß ihre künftige Bestimmung sich nicht als unmittelbares Resultat ihrer Soziali- sation einstellt, sondern als Produkt eigener Selbsttätigkeit ergibt“ (Benner 1991, S. 118).¹³ Es besteht kein Anlaß anzunehmen, daß eine solche Fragestellung sich gegenüber einer musikdidaktisch gehaltvollen Präzisierung sperren müßte. Und daß gerade die von Hermann J. Kaiser in den letzten Jahren herausgearbeitete Theorie musikalischer bzw. musikbezogener Erfahrung (vgl. z.B. Kaiser 1993) zur Neuformulierung eines an diesen Fragestellungen orientierten musikalischen Bildungskonzeptes „konstitutive“ und nicht allein „regulative“ Momente beitra- gen kann, davon bin ich überzeugt.

¹³ Diese Umschreibung scheint mir allgemein genug zu sein, um auch der Veränderung von So- zialisationsvorgängen in der „Risikogesellschaft“ Rechnung zu tragen. Auch das Konzept der musikalischen „Selbstsozialisation“ (vgl. Müller 1995) kann m.E. diesen kategorialen Rahmen nicht verlassen (vgl. dazu auch die metatheoretische Kritik an Sozialisationstheorien in der Nachfolge der Beck’schen „Individualisierungsthese“ von Tillmann 1996, S. 275 ff.).

Literatur:

- Abel-Struth, S. (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd.1). Mainz: Schott
- Antholz, H. (1989): Musikpädagogik – institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Hochschuldisziplin. In: H.J. Kaiser (Hg.): Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin (Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Beiheft 3). Mainz: Schott, S. 8-27
- Benner, D. (1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien (1973). München: List
- Benner, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (1987). Weinheim & München: Juventa
- Fischer, A. (1966): Deskriptive Pädagogik (1914). In: S. Oppolzer (Hg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft I. München: Ehrenwirth, S. 83-99
- Gembris, H. (1995): Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten. In: S. Helms u.a. (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 281-332
- Gethmann, C. F. (Hg.) (1991): Lebenswelt und Wissenschaft. Studien zum Verhältnis von Phänomenologie und Wissenschaftstheorie. Bonn: Bouvier
- Geulen, D. (1989): Sozialisation. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd.2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 1409-1416
- Hansmann, O. (1988): Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“. In: O. Hansmann & W. Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21-54
- Husserl, E. (1985): Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik (1939). Redigiert u. hg. v. L. Landgrebe, mit Nachwort u. Register v. L. Eley. Hamburg: Meiner
- Jank, W. & Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor
- Kaiser, H.J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „musikalischer Erfahrung“. In: Ders. u.a. (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: Schott, S. 161-176
- Kaiser, H.J. (1994): Musikerziehung / Musikpädagogik. In: S. Helms u.a. (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik, Sachteil. Kassel: Bosse, S. 175-178
- Kaiser, H.J. (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Musikforum 83, S. 17-26
- Kaiser, H.J. (1996): Was tun wir eigentlich, wenn wir uns mit unbekannter Musik auseinandersetzen? Oder: Vorbereitende Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie „Musikalischen Lernens“. In: U. Eckart-Bäcker (Hg.): Musik-Lernen –

- Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik (Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik). Mainz: Schott, S. 9-39
- Kaiser, H.J. (1997): Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? Vortragsmanuskript München
- Kaiser, H.J. (1998): Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? In: M. v. Schoenebeck (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen: Die blaue Eule, S. 27-40
- Kaiser, H.J. & Nolte, E. (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz: Schott
- Kamper, D. (1984): Sozialisation (1974). In: Chr. Wulf (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, S. 540-546
- Kant, I. (1990): Kritik der reinen Vernunft (1. Aufl. 1781, 2. Aufl. 1787), hg. v. W. Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kraemer, R.-D. (1995): Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In: G. Maas (Hg.): Musikkern und neue (Unterrichts-)Technologien (Musikpädagogische Forschung 16). Essen: Die Blaue Eule, S. 146-172
- Kuhn, Thomas S. (1989): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (1962, ²1970). Aus dem Amerikanischen v. K. Simon. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Lenzen, D. (1989): Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In: Ders. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 1105-1117
- Lorenz, K. (1980): Gegenstand. In: J. Mittelstraß (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.1. Mannheim u.a.: Bibliographisches Institut, S. 714-715
- Lorenz, K. (1995): Sachverhalt. In: J. Mittelstraß (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 3. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 658
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (1979). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung (1945). Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von R. Boehm. Berlin: De Gruyter
- Müller, R. (1995): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: K.-E. Behne u.a. (Hg.): Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 11. Wilhelmshaven: Noetzel, S. 63-75
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1981): Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 35, S. 623-648
- Richter, Chr. (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt a. M. u.a.: Diesterweg
- Rösing, H. (1995): Musikalische Sozialisation. In: S. Helms u.a. (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 349-372
- Rolle, Chr. & Vogt, J. (1995): Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. In: Musik und Unterricht 34, S. 56-59

- Ruhloff, J. (1986): Die geschichtliche Dimension pädagogischer Aufgabenkonzepte. In: H.-D. Haller & H. Meyer (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 94-111
- Schäfer, A. (1996): Zur relativen Autonomie des pädagogischen Wirklichkeitszugangs. In: N. Luhmann & K.E. Schorr (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 75-109
- Searle, J.R. (1983): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Schiess, G. (1973): Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Schwenck, B. (1989): Bildung. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 208-221
- Tillmann, K.-J. (1996): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung (1989). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Vogt, J. (1997): Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt. In: Musik & Unterricht, H. 45, S. 39-42
- Waldenfels, B. (1979): Wider eine reine Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. In: B. Waldenfels, J.M. Broekman & A. Pazanin (Hg.): Phänomenologie und Marxismus. Band 4: Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9-45
- Welter, R. (1986): Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vorthoretischer Erfahrungswelt. München: Fink.
- Weyand, K. (1972): Entwicklung. In: J. Ritter (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Sp. 550-557
- Wimmer, R. (1984): Naturalismus (ethisch). In: J. Mittelstraß (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 2. Mannheim u.a.: Bibliographisches Institut, S. 965-966

Jürgen Vogt
 Lindenstr. 28
 44869 Bochum
 Tel. und Fax: 02327/52401
 eMail: jue.vogt@t-online.de